(سلسلة الحقيبة 1)



تدريس القراءة

دليل نظري

الكفايات و الاستراتيجيات

عبد اللطيف الجابري
عبد الرحيم آيت دوصو
المصطفى حاجي

نحو فهم أحسن للتصورات والتطبيقات





تدريس القراءة

دليل نظري

الكفايات و الاستراتيجيات

عبد اللطيف الجابري
عبد الرحيم آيت دوصو
المصطفى حاجي

نحو فهم أحسن للتصورات والتطبيقات





الكتـاب : حقيبة المدرس(ة)
1- تدريس القراءة، الكفايات والاستراتيجيات.
ـ دليل نظري ـ

المؤلفون: عبد اللطيف الجابري
عبد الرحيم آيت دوصو
المصطفى حاجي

المطبعة : مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء
الهاتف: 022.25.58.89/022.25.38.38

رقم الإيداع القانوني : 2004 / 497
ردمك 9954-0-4924-X . ردمد 1114– 7342

تقديم

يمثل التأليف في مجال تدريس القراءة، مناسبة لإثارة إشكاليات جوهرية حول تعليم وتعلم هذا النشاط الثقافي الاداتي. ولا يدخل في اهتمامنا ان نعيد طرح هذه الإشكاليات في السياق المعتاد ؛ أي سياق المنهجيات المعدة سلفا والموضوعة بصورة جاهزة، ورهن إشارة المدرس المعني بتدريس القراءة في مراحل ومستويات متفاوتة ضمن أسلاك التعليم، بل إن همنا يتجلى في محاولة إعادة النظرفي المنهجيات المطروحة وفحص مدى نجاعتها،وخاصة على المستويات التالية :

- أولا : على مستوى التساؤل عن القراءة لا كمادة دراسية، ولكن كنشاط وفعالية تهم، اولا وقبل كل شيء، الشخص الذي يمارسها اي المتعلم.

- ثانيا : على مستوى الاستراتيجيات والأساليب التعلمية التي يوظفها المتعلم وهو يمارس فعل القراءة، كهدف في حد ذاته آو كوسيلة ضرورية للتعامل مع باقي المواد الدراسية الأخرى.





▪ ثالثا : على مستوى التخطيط والتدبير الذي يتوجب اللجوء اليه للتعامل مع درس القراءة،أي لتصميم وضعيات تعلمية متمحورة حول الكفايات الاساسية التي تنميها القراءة،لدى المتعلم .

لقد تطلب أمر معالجة قضايا واشكالات القراءة اعادة النظر في مختلف التصورات التي تشكلت حول هذا الموضوع، وأصبحت بالتالي ،موجها أساسيا،لمعظم الممارسات التعليمية. واقتضت إعادة النظر هذه، التساؤل من جديد عن مدلول القراءة، انطلاقا من مقاربات سيكولوجية وسوسيولوجية وثقافية، أملا في رصد مختلف المتغيرات التي تحيط بفعل القراءة.

كما استدعت هذه المعالجة للقضايا المذكورة، البحث عن المقاربات البيداغوجية الأكثر تناسبا مع تاطير درس القراءة من حيث كونه درس استراتيجي تمتد تأثيراته إلى باقي أنواع الدروس التي يتعامل معها المتعلم في حياته الدراسية.

وهكذا جعلنا من المقاربة مدخلا يتيح امكانيات غنية لارساء ممارسات استراتيجية في الدرس القرائي، كما يسمح هذا المدخل بإنجاز وضعيات تعلمية متنوعة بتنوع المتغيرات المحيطة بفعل القراءة.

خصصنا الفصل الاول من هذا الكتاب لتناول مفهوم القراءة ، محاولين تحليله من منظور تفاعلي . والهدف من ذلك هو بناء نموذج لهذا المفهوم خارج السياق المدرسي، أي كآلية شبه مستقلة لها بواعثها الوجدانية وضوابطها الادراكية والعقلية.

أما الفصل الثاني فقد عالج نفس المفهوم ولكن في سياق تربوي، حيث تم التطرق لمجمل الاعتبارات التربوية والنفسية التي ترتبط بفعل القراءة كفعل تعلمي، يتأثر بمتغيرات تنظيمية وعلائقية. وخلصنا في نفس الفصل إلى إثارة ما يمكن أن يترتب عن ذلك كله من نتائج على مستوى تصميم وتخطيط وضعيات التعلم وفق المنظور الاستراتيجي.

والواقع أن هذا المؤلف لا يمثل سوى جزء من عمل متكامل، مشكل من جانب نظري، وهو الماثل بين يدي القارئ، ومن جانب عملي سيصدر لاحقا في العدد القادم من هذه السلسلة.

المؤلفون ـ الجديدة في 28 فبراير 2004

والله ولي التوفيق





الفصل الأول

القراءة : نحو مقاربة تفاعلية




مهما تعددت التعريفات لمفهوم القراءة، ومهما تنوعت المعالجات التخصصية المختلفة لهذا المفهوم، فإن ذلك لا يمنع الباحثين من الاتفاق حول اعتبار القراءة نشاطا ديناميكيا يتوقف تحقيقه على وجود ثلاثة أطراف أو متغيرات أساسية، وهي :

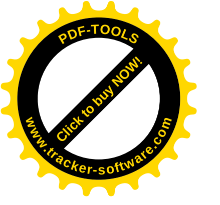
- القارئ والنص المقروء والسياق الذي تجري فيه العملية (Giasson, 1995).

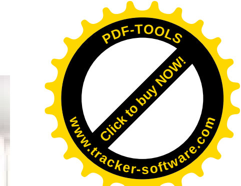
- القارئ ذات تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية، تتمكن بواسطتها من ممارسة فعل القراءة .

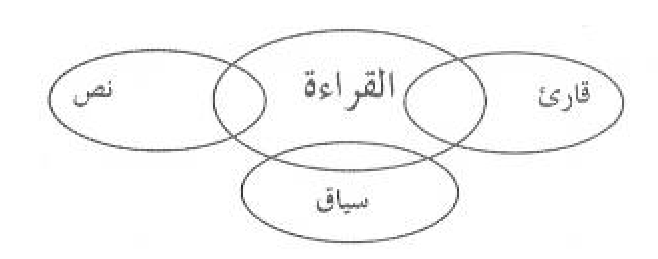
- النص رسالة مكتوبة بإشارات أو علامات لسانية دالة.

- السياق عبارة عن جملة من العناصر المادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بعملية القراءة في لحظة زمنية معينة.

إن القراءة لا تتحقق لمجرد وجود هذه المتغيرات، بل تنتج بالأساس، على التفاعل فيما بينها، ويعني مفهوم التفاعل هنا، تبادل التأثير والتأثر بين أطراف العملية وقد حاولت "جياسون" أن تجسد هذا التفاعل من خلال الترسيمة التالية :







وسنخصص صفحات هذا الفصل لتحليل تفصيلي يتناول هذه المتغيرات الثلاثة، ساعين بذلك إلى تحقيق فهم أعمق للممارسة القرائية، والإحاطة الشاملة بمختلف الأبعاد التي تنطوي عليه.

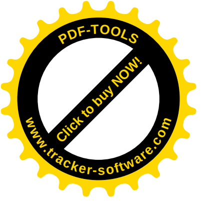
1 ـ متغير القارئ

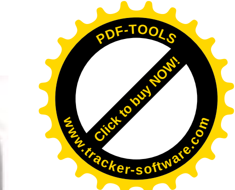
قد يكون القارئ طفلا أو راشدا، وقد يكون مستوى نضجه العام محددا بدرجة النمو النفسي الذي بلغه في مرحلة ما من مراحل العمر، إلا أن ذلك لا ينفي القول بأن القارئ هو ذات فاعلة تمتلك من المواصفات والمؤهلات ما يجعلها تمارس فعل القراءة وتدرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين .

ولتحديد مواصفات ومؤهلات هذا القارئ / الذات **Lecteur / Sujet**، نفضل الإجابة عن التساؤلات التالية: من هو القارئ ؟ لماذا يقرأ ؟ كيف يقرأ ؟ وبأية وسيلة يحقق القراءة ؟

1.1- من هو القارئ ؟

أكدنا سابقا، أن القارئ عبارة عن ذات ديناميكية تدخل في علاقة تفاعلية مع النص ضمن سياق محدد. لكن يظل السؤال مطروحا : ما الذي يميز هذه الذات / القارئ عن ذوات أخرى ؟





قد نعثر على بعض عناصر الجواب فيما كتبه (Foucambert, 1972) حينما وصف القارئ وهو بصدد التفاعل مع النص، "يقوم القارئ بتنسيق حركة عينيه ليتتبع السطور من اليسار إلى اليمين (ومن اليمين إلى اليسار بالنسبة للقارئ العربي، ومن الأعلى إلى الأسفل بالنسبة للياباني- المؤلفون). تتوقف هذه الحركة عدة مرات لتتيح للعينين فرصة إدراك مجموعة من العلامات فتقود القارئ إلى إضفاء مدلول معين على النص المكتوب، وذلك من خلال ربطه العناصر المدركة بالتجارب الماضية، فيحتفظ بعد ذلك بذكريات حولها في صيغة انطباعات وأحكام فكرية".

القارئ إذن، كما جاء في التعريف، كائن يمارس أفعالا متعددة، ويستقبل ردود أفعال في هيأة تأثيرات متنوعة وهو أمام نص قابل للقراءة. إنه ينسق بين حركة أعينه واشتغال ذهنه، يتتبع السطور ويتوقف عند بعض أجزائها لمرات متعددة، يتمكن من إدراك ما يبصره ويضفي عليه معاني ودلالات مختلفة، يواجه أفكار النص ومحتوياته بما يملكه من خبرات وتجارب سابقة، يشغل ذاكرته ليحتفظ ببعض عناصر المقروء. كل هذه الأفعال والتصرفات تدفعنا إلى القول وبدون تردد، إننا أمام ذات فاعلة ومتفاعلة مؤثرة ومتأثرة، تمتلك وسائل ذهنية وحسية حركية ووجدانية تمكنها من الاشتغال على النص في سياق زماني ومكاني معين ومحدد.

1.2- لماذا يقرأ ؟

هل يحتاج الفرد حقا إلى القراءة ؟ سؤال قليلا ما نطرحه على أنفسنا، لأن السير العادي للحياة اليومية يغيب علينا مثل هذا السؤال، فننظر إلى القراءة كنشاط معتاد تمارسه عينة من الأشخاص بدوافع مختلفة، غير أن طرح المسألة بهذه السهولة يجعلنا نسقط من حسابنا تلك العلاقة البالغة التعقيد بين الفرد والقراءة.

إن حاجات الفرد لممارسة القراءة حاجات متعددة ومتنوعة، وقد تبدو هذه الممارسة أو الآلية الثقافية وسيلة أساسية تتيح الفرصة لتلبية تلك الحاجات، وللاستجابة لجملة من الرغبات التي يستشعرها الفرد، إما باعتباره شخصا أو عضوا في جماعة بشرية معينة.

وليس في مقدورنا أن نحيط بكل الدوافع والحاجات التي تفسر اللجوء إلى القراءة، ومع ذلك، نستطيع أن نفترض وجود بعض الاعتبارات الأساسية التي قد تكمن وراء ذلك، ومن هذه الاعتبارات :

- إما أن القراءة عملية تجيب عن دوافع شخصية أو ذاتية، وتلبي رغبات وميولات لدى الفرد،
- أو أن هناك ظروفا وشروطا اجتماعية وثقافية تجعل من القراءة آلية للتكيف الاجتماعي ووسيلة للاندماج في المحيط العام الذي يعيش داخله الأفراد.




1.2.1- الحاجات الذاتية للقارئ :

هناك قائمة واسعة من الحاجات النفسية التي تسمح بفهم العلاقة بين الفرد والنشاط القرائي، وقد انكب العديد من علماء النفس على تحديد وتعداد تلك الحاجات، فأبرزوا من خلال تحاليل متنوعة وتصورات مختلفة بأن الأفراد ينجذبون نحو القراءة ويمارسونها لتلبية الحاجات التالية :

- الحاجة إلى تأكيد الذات ؛
- الحاجة إلى التوازن النفسي؛
- الحاجة إلى الاكتمال ؛
- الحاجة إلى تأمين و ضبط المحيط ؛
- الحاجة إلى السلطة ؛
- الحاجة إلى الاستقلالية ؛
- الحاجة إلى تحقيق المتعة ؛
- الحاجة إلى اكتشاف الذات ؛ (V. Jouve ،1993)
- الخ .

1.2.2- الحاجات السوسيو ثقافية :

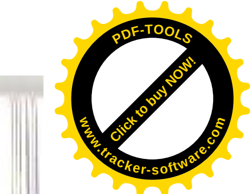
القراءة ممارسة اجتماعية وثقافية أيضا، وهي من الآليات التنشيئية والتربوية التي يعتمدها كل مجتمع لنشر قيمه وتصوراته ومعاييره بين الأفراد، لكي يضمن توافقهم مع النسق القيمي العام، ولذلك تنشأ لدى أفراد المجتمع جملة

من الحاجات السوسيو ثقافية تدفع بهم إلى الإقبال بهذا القدر أو ذاك، على قراءة المنتوج الثقافي الرائج والمبثوث بوسائط مختلفة من بينها الكتاب.

ومن الحاجات الأساسية التي تذكر في هذا الصدد، نشير إلى ما يلي :

- حاجة الأفراد إلى التواصل فيما بينهم ؛
- حاجتهم إلى إقامة علاقات اجتماعية متنوعة ؛
- حاجتهم إلى تحقيق النجاح الاجتماعي بواسطة تطوير كفاياتهم ومعارفهم ؛
- حاجتهم إلى الترقي والتطور المهني ؛
- حاجتهم إلى التحكم في الآخر ؛
- حاجتهم إلى أن يكونوا محبوبين ومقبولين من الغير ؛
- الخ .

وبقدر ما تزداد الحياة الاجتماعية تطورا وتعقيدا، بقدر ما تتزايد حاجة الأفراد إلى القراءة بحثا عن فرص لتلبية رغباتهم جزئيا أو كليا. وإذا كانت تلك القائمة من الحاجات كافية إلى حد ما، لفهم العلاقة بين الفرد والقراءة، فإن السؤال الذي يظل مطروحا هو : ما هي العناصر التي يتزود بها الفرد من خلال القراءة، أو بعبارة أخرى، عماذا يبحث و هو يقرأ ؟

عندما يلجأ الفرد إلى وثيقة أو نص مكتوب، فإن قراءته لهذا النص لا يمكن فهمها إلا بكونها قراءة وظيفية أو غائية. فهو يمارس هذا النشاط لأحد الأسباب التالية :

- يبحث عن معلومات تفيده في مواجهة مشكلة أو في تحقيق مشروع أو في تجاوز وضعية لا تحظى برضاه ؛
- يبحث عن ادوات او منهجيات او مهارات او معارف لانجاز عمل ما ؛
- يرغب في الاطلاع على الكيفية التي يفكر بها الآخرون ؛
- يبحث عن تعويض رمزي تحققه القراءة ؛
- يبحث عن متعة أو لذة شخصية...

1.3- كيف يقرأ ؟

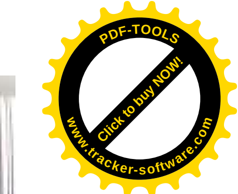
عندما نتساءل عن الكيفية التي يقرأ بها الفرد، فإننا نتساءل في الواقع، عن اهم المراحل التي يعتمدها لتحقيق هذا النشاط، وذلك بغض النظر عن الاختلافات في مواصفات ومستويات القراء، وعن أنواع الوثائق والنصوص المقروءة.

والواقع أن الإجابة عن هذه المسألة ليست يسيرة، لأن الأمر يتطلب القيام ببحوث تحدد مرجعية سلوكية لوصف جميع ما يقوم به القراء، علما بأن هناك اختلافا في أساليب القراءة وإيقاعاتها يزداد اتضاحا كلما اختلف الغرض المتوخى من القراءة، وكلما اتسعت الفوارق الفردية بين القراء.

لكن نستطيع مع ذلك، أن نؤكد أن القراءة ليست عملية أو سيرورة خطية **Linéaire**، ولكنها عبارة عن نشاط دينامیكي، يتضمن لحظات تردد وتوقف وتراجع، ولحظات تقدم ومراجعة. ومن هنا، فإن مراحل القراءة التي نستطيع أن نقترحها قد لا تتبع بالضرورة من طرف الجميع بنفس التركيب والتسلسل، ولكنها تبقى مع ذلك، مراحل أساسية ومنطقية يمكن رصدها لدى كل قارئ. وهذه المراحل هي :

المرحلة الأولى : مرحلة تكون وتشكل بعض الانتظارات والتوقعات لدى القارئ. فأمام أية وثيقة أو نص مكتوب يقف القارئ بذهن بعيد عن أن يكون عبارة عن صفحة بيضاء. فهو ذهن "محشو" بجملة من التمثلات والتصورات والخبرات الماضية التي تجعله يدخل منذ الوهلة الأولى في تفاعل مكثف مع النص الموجود بين يديه. فتبدأ الافتراضات والتوقعات الأولية في التشكل، ومصدر هذه التوقعات هو الحاجات الداخلية للفرد من جهة، والمواصفات المتنوعة التي يتميز بها النص من جهة أخرى.

المرحلة الثانية : مرحلة الاستكشاف والبحث عن المؤشرات الأولية. فعند مراقبة كل فرد يتناول وثيقة أو نصا، نلاحظ تلك الحركات والأفعال العديدة التي يقوم بها هذا الفرد قبل أن ينهمك في القراءة الفعلية : يقلب الصفحات، يجول بنظره بين عناوين الفصول أو بين فقرات النص، يقرأ

بدايات الجمل الخ... فلماذا يفعل القارئ كل ذلك ؟ إن هذه الحركات لا يمكن أن تفسر إلا بكونها حركات استكشافية تبرهن على أن القارئ يبحث عن مؤشرات معينة قد تقنعه بأن النص له علاقة ما، بما تشكل لديه من انتظارات أو افتراضات، حتى إذا عثر على هذه المؤشرات أقدم على القراءة باهتمام.

المرحلة الثالثة : ممارسة القراءة : الشروع في قراءة النص يعني الانتقال من الاطلاع العابر على الفقرات أو الأجزاء، إلى ممارسة القراءة المنظمة بصورة صامتة أو جهرية. وتقتضي هذه المرحلة أن يمر القارئ تدريجيا بتتبعه لوحدات وأجزاء، بعدة عمليات أهمها :

- **عملية تفكيك للعلامات اللسانية المكتوبة**، والعمل على إدراك الرموز اللغوية، صورة أو صوتا أو معنى.

- **عملية إدراك المعاني الجزئية**، سواء ارتبطت بالكلمات أو بالجمل أو بالوحدات المختلفة التي تؤلف فقرات النص، ثم إدراك المعاني التي تنتج عن الترابط القائم بين الأجزاء أو العبارات أو الفقرات.

- **عملية تنظيم المعاني أو الدلالات**

التي ينطوي عليها النص، في سياق بنيات وأفكار عامة أو في إطار مبادئ أو تعميمات كبرى. وفي لجوء القارئ إلى هذه الأشكال من التنظيم التي تعتمد أيضا على خلفياته

الفكرية وتجاربه المعرفية، محاولة لجمع شتات الأفكار والمعاني المقروءة في كليات **Totalités** تضمن الفهم العام للنص، تجاوزا للفهم الجزئي والوقوف عند التفاصيل .

- **عملية التأويل**

التي تسجل شروع القارئ في النأي بفكره عن النص، وذلك من خلال مواجهة أفكار النص بأفكاره الخاصة، وتشكيل مواقف إزاء ما قرأه، ودمج تصورات النص ضمن مرجعيته الفكرية. وقد يتمكن القارئ هنا من بلورة رؤية نقدية تسمح له بتجاوز النص المقروء وتكوين أفكار وتصورات مغايرة.

تلك هي أهم العمليات التي تمثل المسلسل القرائي الذي يتبعه القارئ بطريقة ما من الطرق ؛ لأن هذه العمليات كثيرا ما تتقاطع أو يتزامن تنفيذها خلال القراءة أو في لحظة من لحظاتها . كما يحدث مثلا حين قراءة كلمة، فتزامن تفكيك هذه الكلمة مع فهم مدلولها يعني أن العمليتين متداخلتان، ولا تحدثان بالضرورة، وفق تعاقب زمني ما.

1.4- بماذا يقرأ ؟

لكل قارئ تمثلاته وتصوراته التي اكتسبها خلال تجاربه السابقة، وكثيرا ما تكون هذه التمثلات حاضرة بشكل فاعل، في كل تجربة قرائية جديدة، إلا أن القارئ يمتلك

أهم من هذه التمثلات وأكثر فاعلية منها، فهو مزود بهذا القدر أو ذاك، بعدد من الأدوات والوسائل الفيزيولوجية والذهنية التي تمنحه في كل مرة القدرة على خوض تجارب قرائية متجددة : وذلك بصورة لا تقل فعالية عن سابقاتها .

ومن المعلوم أن هذه الأدوات المتنوعة تنشط بكيفيات متفاوتة، كلما أقدم الفرد على ممارسة القراءة. وقد حاول توراي وآخرون (Toraille & al 1975) أن يعطي لمحة عن عينة من الأنشطة التي يمارسها الفرد، والتي تتيحها قدراته المتنوعة "أنشطة حسية متعلقة بالفعالية الحسية الحركية للعين، ونشاط إدراكي يسمح بتقطيع بعض العناصر التي تدخل في امتداد النص، ونشاط فكري يتضمن فهم النص حسب تشطير مندرج في التركيب، ثم نشاط وجداني يترجم الحاجة والاهتمام أو الرغبة في التعويض".

إن الانطلاق من هذه القولة، يسمح بالتمييز بين ثلاثة أنماط من الأدوات والسيرورات التي تشتغل لدى الفرد وهو في حالة تفاعل قرائي مع نص من النصوص ؛ الأدوات التي تدخل في المجال الفيزيولوجي والأدوات التي تندرج في المجال الوجداني والأدوات التي تتصل بالحياة الذهنية والفكرية للفرد.

1.4.1- الأدوات المتصلة بالمجال الفيزيولوجي :

يعتمد اشتغال هذه الأدوات بصورة سليمة، على سلامة ونضج الأعضاء ونموها ضمن النمو العام للعضوية البشرية.

وأهم ما يمكن أن يذكر في هذا الصدد، هو أن الأدوات الأساسية التي يعتمدها القارئ لأداء أنشطته الحسية هي الجهاز البصري والجهاز السمعي، ينضاف إليهما الجانب الحركي، وخاصة المتعلق بالجهاز الصوتي. وأداء هذه الأجهزة كلها لا يتم بصورة معزولة، بل لا بد من حدوث تنسيق فيما بينها، في عملية إنتاج القراءة.

وقد شكل النشاط الفيزيولوجي المتعلق بالقراءة، منذ مدة، موضوعا للعديد من الأبحاث، وتم ذلك من خلال التركيز بالخصوص، على الحركات التي تؤديها العين أثناء القراءة.

وقد توصلت تلك الأبحاث إلى عدة حقائق يمكن أن نلخصها في التالي :

- أثناء القراءة تتحرك العين بصورة تقود إلى التنقل بين السطور على شكل طفرات.
- خلال مسح سطور النص تقوم العين بتوقفات متعددة، حينها تحدث القراءة الفعلية.
- حركات العين على السطر لا تتعدى نسبتها 10% في حين تشكل توقفاتها 90% من مجموع المدة الزمنية اللازمة لإتمام قراءة سطر من السطور.
- 250 جزء من الثانية هي المدة التي تستغرقها الطفرات التي تقوم بها العين بين لحظة توقف وأخرى.

- أما حالات العودة إلى الوراء التي تقوم بها العين، فتستغرق حوالي 170 جزء من الثانية .

أما فيما يتعلق بسرعة القراءة، فإنها تختلف بالطبع من شخص إلى آخر، وقد تمكن الباحثون من وضع أدوات معينة لقياس هذه السرعة، فتوصلوا إلى ما يلي : **(Bellanger)**.

- عند صدور الصوت بواسطة الشفتين، تتراوح سرعة القراءة ما بين 50 إلى 100 كلمة في الدقيقة.
- وتتراوح سرعة القراءة الذهنية بين 100 إلى 150 كلمة في الدقيقة.
- ويمكن الحديث عن القراءة الانتقائية **Sélective** عندما تفوق سرعة القراءة 900 كلمة في الدقيقة .

يتضح من خلال هذه المعطيات وغيرها، أن الأدوات الحسية، وخاصة البصر والسمع، تزاول أنشطة مكثفة أثناء القراءة، وأن تلك الأنشطة ليست أساسية فحسب، بل إنها ضرورية وحيوية في كل أداء قرائي .

1.4.2- الأدوات المتعلقة بالجانب الوجداني

قد لا تكون لفظة أداة ملائمة للحديث عن تدخل الجانب الوجداني للفرد خلال ممارسته لعملية القراءة، وربما كان من المناسب أن نستعمل هنا، مفهوم الآلية، فحضور

الوجدان خلال هذه العملية، لا يكون حضورا أداتيا بقدر ما يكون موظفا على مستوى العلاقة بين القارئ والنص المقروء، وهي علاقة قد تتراوح بين حالات états متقاطبة بين النفور والإبعاد، بين الانجذاب أو الإعجاب والإبعاد أو الرفض، ويعني ذلك أن القارئ في صلته بالنص المقروء، قد يكون على درجة عالية أو منخفضة بما يقرأ، وقد يشعر بنوع من الإشباع أو لا، لبعض حاجاته المتنوعة .

وفي هذا الإطار، يبدو مفهوم الاهتمام **Intérêt**، من المفاهيم المركزية على المستوى الوجداني والتي تلقي الضوء على ما يمكن أن يجمع القارئ بالنص المقروء، من روابط . فقد أبرز علماء النفس منذ مدة، أن مفهوم الاهتمام ينطوي على الإشارة إلى وجود حاجة ما إلى موضوع معين يفترض أنه قادر على إشباع تلك الحاجة. هذه الصلة بين الحاجة والموضوع تعبر عن حالة من فقدان التوازن النفسي الذي يتزايد كلما تزايدت حاجة الفرد الى الموضوع المعني، وارتفع بالتالي حجم الاهتمام بالموضوع. وعادة ما يترجم الفرد هذا الاهتمام بتجنيده لمعظم إمكاناته المتنوعة لبلوغ الموضوع المقصود وامتلاكه .

ما مدلول هذا الكلام على مستوى الصلة الوجدانية القائمة بين القارئ والنص ؟ يمكن الجواب عن هذا السؤال بواسطة صيغة بسيطة مفادها أنه كلما كانت حاجة الفرد إلى




القراءة مرتفعة كلما انجذب بالقوة إلى النص المكتوب واهتم به بشكل اقوى، وكلما انخفضت الحاجة إلى القراءة وضعفت، كلما خبا الاهتمام بالنص وترك أدواته الإدراكية والفكرية معطلة إلى حين.

1.4.3- الأدوات الفكرية والذهنية :

لا شك أن عملية القراءة هي عملية فكرية بالدرجة الأولى، أو لنقل أن الطابع الفكري فيها يغلب على باقي المكونات الأخرى، ولذلك فإن ممارستها تتطلب توظيف جل ما يمتلكه القارئ من إمكانات ذهنية وطاقات فكرية متنوعة، وعلى رأس هذه الطاقات والإمكانات، نجد الوظائف العقلية البسيطة والعليا، كالذاكرة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

وقد حاول الباحثون أن يتفحصوا الكيفية التي تتدخل بها الوظائف العقلية المختلفة أثناء ممارسة القراءة، وذلك من خلال التساؤل عن أهم الوظائف أو السيرورات التي يستعملها القارئ وهو في حالة تفاعل مع نص معين. وقد أبرزت "جيسار" في هذا الصدد، أن كل نشاط قرائي يستدعي لجوء القارئ إلى عدة عمليات وسيرورات ذهنية يمكن تصنيفها على النحو التالي :

أ- السيرورات الجزئية أو الصغرى

Micro processus وهي عبارة عن أدوات ذهنية وإدراكية تمكن القارئ من تجميع الحروف أو الكلمات مع بعضها، بعد التعرف عليها، في إطار مجموعات دالة، كما تمكنه من التمييز بين دلالاتها أو معانيها المختلفة .

ب- سيرورات الإدماج أو السيرورات الكبرى

Macroprocessus وتتمثل هذه السيرورات في عدة عمليات وأدوات فكرية تمنح للقارئ القدرة على رصد أو إقامة علاقات متنوعة بين الجمل أو العبارات، بحيث يصبح قادرا على تعويض كلمة بكلمة، أو جملة بجملة بديلة، هذا بالإضافة الى قدرته على الاستنتاج والتدليل.

ج- السيرورات العليا :

وهي التي تعطي للقارئ إمكانيات الفهم العام للنص الذي يقرأه، لأنها موجهة أصلا الى النص في كليته وليس الى الأجزاء والتفاصيل. من خلال ذلك يمكن رصد الأفكار الأساسية والمبادئ الكبرى والبنيات الرئيسية للنص المقروء.

د- سيرورات البناء :

تتكون هذه السيرورات من المهارات الذهنية المعقدة التي تجعل القارئ قادرا على مراقبة نشاطه القرائي العام من جهة، وقادرا بالتالي، على النأي بنفسه عن أفكار النص عن

طريق مقارعتها بأفكاره وقيمه وتصوراته الشخصية.
ويمكن إجمال هذه السيرورات فيما يلي :

- سيرورات توقعية
- سيرورات لبناء وتشكيل الصور الذهنية
- سيرورات لصنع وتكوين ردود أفعال فكرية إزاء النص.
- سيرورات لإعادة بناء المعلومات وهيكلتها ضمن الأفكار السابقة.
- سيرورات للاستدلال انطلاقا من النص.

مجمل حول القارئ

من يقرأ؟	ـ ذات نشطة وفاعلة ـ لها خلفية وتجارب فكرية سابقة ـ لها صلة وجدانية بالنص ـ تملك أدوات حسية وفكرية للاشتغال على النص
لماذا يقرأ؟	ـ لتلبية حاجات متنوعة ـ تأكيد الذات، التواصل، البحث عن معلومات، لمواجهة مشكلة لتحقيق رغبة ـ للبحث عن التوازن
كيف يقرأ؟	ـ بواسطة استخدام ذكائه لممارسة أنشطة متنوعة ـ فك الرموز المكتوبة ـ إدراك المعاني ـ الربط بين الأفكار ـ الفهم، التحليل، التقويم...
بماذا يقرأ؟	بواسطة : ـ سيرورات حسية ـ سيرورات ادراكية ووظائف عقلية عليا.




2 ـ متغير النص

قراءة النص، يعني التفاعل مع رسالة **Message** الغير، حيث يضمن أفكاره وتصوراته ويبلغها بكلمات وأسلوب خاص في الكتابة، ويدرجها في بنيات تركيبية وتنظيمية تميزه عن غيره.

والتفاعل القرائي، إذن، هو لقاء مباشر مع أفكار الغير، لقاء يكون فيه القارئ "مجبرا" على تلقي تلك الأفكار والتعامل مع أسلوب غير أسلوبه. ولذلك، اعتبرت القراءة، من طرف العديد من الباحثين "مهمة صعبة وشاقة ومتعبة" ولا يخفف من وطأة عبئها إلا مقدار حاجة القارئ إلى ما يقرأه، أو حجم الحافزية الداخلية أو الخارجية التي تكمن وراء لجوء القارئ إلى التفاعل مع نص من النصوص.

فمهما كانت القدرات التي يتوفر عليها القارئ هائلة، فإن النصوص التي يصادفها، تطرح عليه جميعها مستويات مختلفة من الصعوبات والتعقيدات، ترجع بالأساس إلى نوعية تنظيمها الداخلي، ونمط البنيات الداخلية التي تحتضن الأفكار والآراء. ومن المفيد القول إن النص، بهذا المعنى، ليس صفحة مفتوحة ومعطاة، بل إنها صفحة

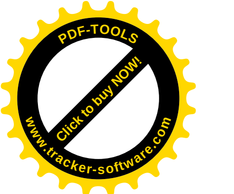
تستعصي في العديد من الأحيان، على الإدراك الشامل، تراوغ، تتحايل على الإقناع، تخفي أشياء وتظهر أخرى، تستبعد آراء وتفصح عن آراء محبذة، تقصي فكرة وتدمج عكسها. النص يستعمل آلياته للاستحواذ على القارئ، وجره إلى فكرة أو موقف أو تصور، فما هي أنواع النصوص التي يصادفها القارئ ؟

لن نقدم تصنيفا جديدا في هذا المضمار، ولكننا نقترح تصنيفا وظيفيا، ويجيب عن السؤال حول درجات الصعوبة والتعقيد التي يتضمنها النص المقروء، ومعيارنا هنا هو نوعية البنيات التي يتضمنها النص القابل للقراءة.

2.1- النصوص السردية

بناء على الدراسات والأبحاث التي تناولت النصوص السردية، واهتمت بتحديد خصائصها البنيوية المشتركة والثابتة، يمكن تعداد المكونات الأساسية للنصوص السردية في ما يلي :

- وضعية الانطلاق **Situation de départ**، وفي إطارها يتوقف النص عند وصف الشخصيات وتحديد السياق الزمني والمكاني الذي تتحرك فيه الشخصيات وتدور الأحداث والوقائع.وقد تبتدئ هذه الوضعية بعبارات متنوعة على شاكلة : "ذات يوم" زعموا أن "كان هناك" في زمن غابر الخ .




- الحدث المثير، وهو العنصر الذي يسبب نوعا من الخلل أو الاضطراب في سير وإيقاع الأحداث ويحد من سيولتها المعتادة. ويشكل هذا الحدث المنطلق الفعلي للحكاية أو القصة.
- ردود أفعال البطل أو الشخصية الرئيسية التي تشير إلى طريقته في التفكير ولنوعية السلوكات التي قرر القيام بها لمواجهة المشكلة أو القضية المركزية في النص السردي.
- محاولات البحث عن حل المشكلة أو القضية وتتصل بطبيعة المجهودات التي تبذلها الشخصية الرئيسية.
- حل العقدة وهو عبارة عن تجسيد لطبيعة النتائج الناجعة أو الفاشلة، المفرحة أو المحزنة، التي نجمت عن سلوكات الشخصية الرئيسية.
- النهاية وتتضمن الإشارة إلى النتائج و المضاعفات المترتبة عن تصرفات الشخصية على المدى الطويل ـ حالة توازن جديدة ـ

2.2- النصوص الإخبارية

ومن السمات التي تتميز بها النصوص الإخبارية ما يلي :

- الوصف Description، فهي نصوص تتيح الإطلاع على معلومات وبيانات تتعلق بموضوع معين، وتمس خصائصه وصفاته المتنوعة بنوع ما من التفصيل .

- التعداد Enumération، وقد تأتي النصوص الإخبارية في صيغة لائحة ترتيبية ومرقمة، تستعرض بعض المعلومات أو العناصر في شكل منظم .
- المقطع او الحلقة Séquence، ويمكن أن يكون عبارة عن نصوص تصف مشهدا أو مقطعا من سلسلة من الحوادث .
- المقارنة Comparaison، وتظهر أكثر في إطار نصوص تحاول إقامة موازنة بين الأشياء أو الموضوعات مع التركيز على إبراز نقط التشابه أو الاختلاف الموجود بين تلك الموضوعات .
- العلاقة السببية : سبب / نتيجة، وتتسم به عادة النصوص الإخبارية ذات البعد التحليلي العلمي، لأنها تركز اهتمامها على التفسير أي تبيان العلاقات السببية القائمة بين الأحداث أو الظواهر أو الأشياء.
- المشكلة والحل، وهي عبارة عن نصوص تتعرض لتحليل مشكلة ما وتقترح لها حلولا عملية لمواجهتها.

2.3- النصوص المباشرة

في عينة كبيرة من النصوص الإخبارية، نجد التطرق، في الغالب إلى بعض الاقتراحات والتوجيهات أو الإرشادات بهدف تزويد القارئ بوصفة عملية لصنع شيء ما، أو إقامة مشروع، أو إنجاز عملية أو مهمة من المهام المختلفة. ومن

بين السمات الواضحة التي تتصف بها هذه النوعية من النصوص، نجد على الخصوص :

- وجود جمل قصيرة ومقتضبة مكتوبة، في الغالب، بصيغة تلغرافية.
- وجود منهجية تقتضي الاقتداء والتنفيذ.
- وجود صيغ متنوعة من المختصرات.
- انتظار النتيجة.

تلك نمطية لأنواع النصوص التي قد يصادفها القارئ ويتعامل معها، بصورة يومية أو دورية. وهي نصوص مصنفة بالأساس وفق معيار بنيوي، لأن ما يتفاعل معه القارئ حين قراءة نص ما، يكمن في البنية التي تنظم الأفكار والآراء والتصورات، وقد تستعصي هذه البنية أولا، بالنظر إلى مستوى القارئ الذي تفاعل معها ووفق نوعية الحاجات التي يتوق إلى إشباعها.

3 ـ متغير السياق

يتكون سياق القراءة من عدة عناصر مادية واجتماعية وثقافية لا تخلو من تأثير هام على النشاط القرائي. ومن أهم مكونات هذا السياق، نكتفي بالإشارة إلى ما يلي :

3.1. المكون المادي :

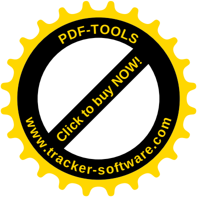
الخصائص المادية للنص، وتتمثل في عدد من العناصر كالورق، ونوعية الحامل Support، والخط، والمصدر الذي اقتطع منه الخ.

3.2. المكون الفضائي :

يتصل بالفضاء المادي الذي تحدث فيه عملية القراءة، ويتحدد هذا الفضاء بالزمان والمكان : الوقت، الطقس، طبيعة القاعة التهوية والإضاءة.

3.3. المكون الاجتماعي :

ويتمثل في تواجد العديد من العناصر التي تحيط بعملية القراءة، ومنها :





- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد القارئ والتي يمارس ضمنها نشاطه القرائي،في حالة ما إذا حددت هذه الممارسة في سياق جماعة القسم، على سبيل المثال.
- مكانة القراءة وأهميتها بالنسبة لهذه الجماعة
- مستوى الأفراد الذين يستمعون إلى القارئ ومدى قدرتهم على الفهم والتجاوب والاهتمام بما يقرأ (حالة القراءة الجهرية).

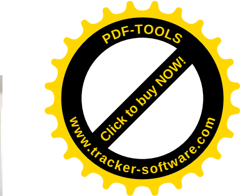
3.4- المكون الثقافي :

و يشمل العنصرين التاليين :

- علاقة القراءة (النصوص) بالقيم والمعايير والأعراف.
- صلة القراءة بالنسق المعياري والقيمي.

مجمل حول السياق

المكونات	الشروح
1. الجانب المادي	ـ حامل النصوص، إخراجها، طبيعة الورق، مصدرها، الخط
2. الفضاء الزماني والمكاني	ـ العوامل الطقسية، مكان القراءة، خصائصه : التهوية، الإضاءة، المساحة.. المؤسسة ..
3. البعد الاجتماعي	ـ مكانة القراءة وأهميتها في الوسط ـ وظيفة القراءة ـ مستوى أفراد الجماعة ـ العلاقات الداخلية بين أفراد الجماعة (جماعة القسم نموذجا)
4. المكون الثقافي	ـ صلة القراءة بالقيم والممارسات والطقوس الاجتماعية ـ صلة القراءة بالنسق المعياري والقيمي العام

4 ـ خلاصات أساسية

انطلاقا من هذا التحليل الذي تطرقنا فيه لنوعية التفاعلات التي تحدث بين أطراف القراءة الثلاثة : القارئ، النص والسياق، تبين لنا بجلاء أن النشاط القرائي غير ممكن الحدوث أو الإنتاج إلا في سياق التفاعلات المذكورة.

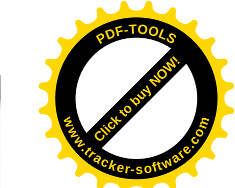
فالقراءة ليست بالفعل الفردي المنعزل ولا بالممارسة السوسيو ثقافية الخالصة، لأن القارئ في الوقت الذي يشبع فيه بعض حاجاته الخاصة، يكون بالضرورة، واقعا تحت تأثير نص يحمل فكرا وتصورا معينا.

وقد أكد جيل تيريو (Thériault) على هذا الطابع الديناميكي للقراءة. فلاحظ أن القراءة هي **"نشاط معقد ومتعدد الأوجه، لأنه يتطور في اتجاهات متعددة"**، وللتدليل على ذلك يورد الباحث أو يذكر خمسة أبعاد أساسية تطبع كل ممارسة قرائية وهي :

- البعد العصبي والفيزيولوجي، لأن القراءة هي، أولا وقبل كل شيء،فعل ملموس يستدعي نشاطا فيزيولوجيا ظاهرا وقابلا للملاحظة المباشرة.

- البعد المعرفي الذي تتداخل في إطاره عدة عمليات وسيرورات ذهنية لتحول الأصوات أو الرسوم الحرفية إلى كلمات و جمل و عبارات ودلالات.
- البعد الوجداني الذي تتحرك في سياقه انفعالات معينة تحدد نوعية الصلة بين القارئ والمقروء على ضوء الاهتمامات، ووفقا للآليات النفسية اللاشعورية التي تحركها القراءة، كالإسقاط **Projection** والتوحد **Identification** والتسامي أو التعالي **Sublimation ...(Freud, Lacan)**.
- البعد الحجاجي الذي يرتبط أكثر بالنص المقروء. فهذا الأخير هو عبارة عن نتاج لإرادة إبداعية أخرى تبلغ أفكارها في صيغة منظمة ومبنية بشكل ما، بحيث تصبح قابلة للفهم والتحليل، للرفض أو القبول .
- البعد الرمزي، ويتجلى في النماذج المخيالية الجماعية التي يندرج النص في سياقها.





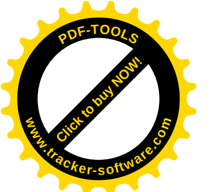
الفصل الثاني

الاعتبارات البيداغوجية




خلصنا في الفصل السابق، إلى التأكيد على الطابع التفاعلي للقراءة، وبينا أن هذا التفاعل يعتبر بمثابة المنتج الحقيقي للقراءة حينما يحدث بين الأطراف الثلاثة : القارئ، النص والسياق.

نفس المنظور التفاعلي، يمكن أن ينسحب على المجال التعليمي مع فارق أساسي وهو أن القارئ في المدرسة ليس بالقارئ الجاهز، بل إنه قارئ في طور التكون، وأن القراءة ليست استجابة لرغبة مستقلة أو حاجة ذاتية، وقد يكون بالذات، ولكنها عملية تقنية تفرضها المؤسسة، وتقتضيها أهداف التعليم وبرامجه. **أما النص** المقروء، فهو ليس بالضرورة نصا اختياريا بقدر ما يمثل نتيجة لعمليات تخطيط وبرمجة استندت إلى معايير ثقافية واجتماعية وبيداغوجية ولغوية متعددة. **أما السياق**، فيتمثل أساسا في إطار مؤسسي منظم، يمثل فيه المدرس عنصرا مركزيا.





1 ـ القارئ المتعلم

إنه شخص في طور النمو والتكوين، ولكنه مع ذلك، مزود بجملة من القدرات والاستعدادات والخبرات الماضية، تؤهله للانخراط في أي عملية تعلمية بما فيها عملية تعلم القراءة وممارسة أنشطتها، بقدر كاف من الفعالية والديناميكية.

غير أن هناك العديد من العناصر التي تجعل القارئ المتعلم يختلف عن القارئ المجرد، ومن أهمها، أن القارئ المتعلم لا يشكل كيانا موحدا ومتشابها، لأن اعتبارات السن ودرجة النمو العقلي والوجداني والحسي الحركي، تدفعنا إلى الحديث عن قراء متعلمين، يتميز كل واحد أو مجموعة منهم بخصائص معرفية ووجدانية وانفعالية مختلفة. ولهذا الاختلاف بالطبع، تأثير قوي على مستوى ودرجة التفاعل الحاصل بين المتعلم والنصوص المقترحة للقراءة في الوسط ـ السياق ـ المدرسي . وللتعرف بصورة مفصلة على طبيعة ومواصفات القارئ المتعلم، نفضل الجواب على أسئلة محددة، وهي : من هو القارئ المتعلم ؟ لماذا يتعلم ؟ وكيف يتعلم القراءة ؟ وبأية وسيلة يتعلم القراءة ؟

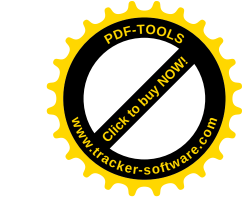
1.1 ـ من هو القارئ المتعلم ؟

بغض النظر عن مستواه النمائي، يظل القارئ المتعلم شخصا فاعلا ومتفاعلا، فاعل لأنه يمتلك ما يكفي من القدرات والخبرات البصرية والسمعية والشفاهية والذهنية لكي يدخل في تجربة قرائية ناجحة، شريطة أن يوضع في سياق وضعيات تعلمية ذات جودة كافية (Bloom 1972). ومتفاعل لأن الحاجات النفسية والسوسيو ثقافية التي تشكلت لديه في مرحلة ما من مراحل نموه العام، تدفع به إلى إقامة علاقات متشابكة وهادفة مع مكونات محيطه المباشر أو غير المباشر.

تلك هي الحقيقة الأساسية التي كونت محط إجماع من طرف العديد من الباحثين في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي.

إن القارئ المتعلم هو إذن، شخص مقبل على اكتساب تقنيات وآليات ومعارف لغوية إجرائية تمكنه من إتقان القراءة، أي جملة من الكفايات المتنوعة التي تجعله قادرا على التعامل مع النصوص المكتوبة تفكيكا وفهما وتأويلا وتجاوزا.

إن تحقيق ذلك، لا يمكن أن يتأتى في المدرسة، إلا إذا تمت مراعاة الحقائق العلمية التالية :

القارئ المتعلم شخص في حاجة إلى معالجة الأشياء والموضوعات يدويا وذهنيا، بمعنى أن تمنح له الفرصة لممارسة أنماط معينة من الأنشطة (1) **Actions**، على هذه الموضوعات (النص مثلا) لتحويلها وتغييرها، لكي يتمكن فيما بعد من تشكيل أو تكوين فكرة أو تصور حولها، ويعني ذلك إمكانية الانفصال عن الارتباط الحسي بالموضوع لبناء المجردات أو شبه المجردات.

أن القارئ المتعلم لا يكتسب آليات القراءة من خلال نماذج **Modèles** قرائية يقدمها المدرس أمامه، سواء كانت هذه النماذج شفهية أو تشخيصية. ذلك لأن النموذج يقتضي المحاكاة، أي استدخال النموذج المنظور وإعادة إنتاجه. والحالة هذه، أن المتعلم لا يعيد إنتاج النموذج المحاكى كما هو، ولكن كما تصوره أو كما تكونت لديه فكرة حوله . فحتى في المحاكاة، إذن، "يصر" المتعلم على إنتاج ما تصوره على "أنها قراءة نموذجية" جاهد المدرس أن يستعرضها أمامه. وفي ذلك ما ينبهنا كمدرسين، إلى أن المتعلم القارئ هو شخص مدرك، أي أن إدراكه للأشياء لا يفلت بدوره من القوانين التي تتحكم في عملية الإدراك كما بسطتها النظرية الجشطالتية **Gestalt-théorie** المعروفة خصوص بعض القوانين التي تتحكم في الإدراك (راجع عبد الرحيم آيت دوصو وآخرين 1992).

إن القارئ المتعلم لا ينخرط في وضعية تعلمية قرائية إلا إذا كانت دالة، أي أنها تنطوي على معنى بالنسبة إليه. فالقراءة ذاتها ليست في بعض أوجهها، سوى بحث عن المعنى أو الدلالة، كما يؤكد على ذلك "**جوف**". والوعي بهذه الحقيقة يجعلنا ننتبه إلى أن ضمان انخراط المتعلم في أنشطة القراءة وإقباله على إنجازها، يقتضيان الاستشعار العميق بحاجات المتعلم لهذه الممارسة، والربط بين أنشطة القراءة وحاجاته الفعلية، ووضعه في سياقات تعلمية ملائمة ذات معنى بالنسبة إليه وقادر على معرفة الهدف منها.

1.4- كيف يتعلم ؟

لسنا في حاجة هنا إلى استعراض معظم القوانين والقواعد التي تتحكم في النشاط التعلمي للشخص، فسواء كان القارئ المتعلم يقوم بربط صوت ما بحرف ما، أو معنى معينا بكلمة أو جملة أو فقرة محددة، أو يربط أفكار النص بتجاربه الماضية أو يستكشف علاقات هذه الجملة بتلك فإن هذه الأنشطة قد تكون محكومة بصورة أو بأخرى بالقوانين التعلمية الأساسية التالية :

- الإدراك الكلي للموضوعات ؛
- التثبيت بالسلوك المطلوب، نظرا للأثر الإيجابي الذي يتركه (ثورندايك) ؛
- إصدار الاستجابة المطلوبة على مثير مختار ومنتقى (واطسون) ؛

- الميل لتكرار السلوك المنشود للحصول على جزاء مرغوب فيه (سكينر) ؛
- اكتشاف وبناء المعلومة عن طريق النشاط والفعل بوجهيه الحركي والذهني (بياجي) الخ .

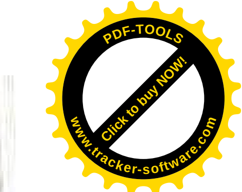
قد تكون جل هذه القوانين حاضرة أثناء تعلم القراءة، ولكنها حاضرة بصورة متكاملة وربما متعاقبة في سياق أداء نشاط قرائي منظم وهادف، كما أن حضوره ليس معزولا عن اشتغال العمليات والآليات الحسية الحركية والذهنية والانفعالية.

إن القراءة، وفقا لما سبق، هي نشاط استراتيجي مبني على جملة من الاعتبارات النفسية والبيداغوجية والميتودلوجية التي تمنح تدخلات المدرس طابعا ملائما ومناسبا ومراعيا لما يلي :

- الصلة أو الصلات بين القراءة كنشاط ثقافي وتثقيفي، والقراءة كأداة أو تقنية تساعد على البحث والاطلاع والتعلم أيضا.
- الأخذ بعين الاعتبار الكفايات الأساسية المتوخاة في تعليم القراءة بالمدرسة، أي الكفايات التي وضعت في ارتباط وثيق مع تحليل القراءة كبنية وكممارسة تتوخى فهم النص والتفاعل معه تحليلا وتركيبا ومساءلة وتجاوزا.

- الترابط القائم أو الذي ينبغي أن يقوم بين القارئ المجرد والقارئ المتعلم، وذلك من خلال التركيز على ما هو مشترك بينهما من أفعال وردود أفعال، وما هو قابل للتحويل والتعميم من هذه الأفعال.
- القراءة لا تنجز كنشاط في شكل متسلسل ومتشابه بين جميع القراء المتعلمين، ولكن الاعتبارات البيداغوجية والديداكتيكية تعرض على واضعي المناهج وطرق التدريس تنظيم القراءة في مقاطع مترابطة ومتعاقبة ومتدرجة في الصعوبة. وتتمثل هذه المقاطع في جملة من الاستراتيجيات القرائية المتصاعدة في تسلسلها، كل مقطع أو استراتيجية يأخذ أهميته وفقا لنوعية القارئ المتعلم الذي نتعامل معه.





استراتيجيات القراءة

في اللائحة التالية جرد مختصر لأهم الاستراتيجيات القرائية التي يقود التحكم فيها بالضرورة إلى التحكم في القراءة وإتقان آلياتها وتقنياتها المتنوعة.

استراتيجيات تشخيص وفهم الكلمات :

- المفردات البصرية الأساسية ؛
- استخدام مؤشرات السياق ؛
- استخدام المعينات التركيبية ؛
- استخدام المعجم اللغوي.

استراتيجيات فهم الجمل :

- القدرة على تجميع الكلمات في وحدات أو مجموعات فكرية دالة ؛
- استخدام علامات الترقيم ؛
- القدرة على فهم أدوات الربط ؛
- القدرة على معرفة الاسم الذي يعود عليه الضمير ؛
- القدرة على فهم التركيبات المتنوعة للجمل ؛
- القدرة على التكيف مع التركيبات المتنوعة في الجمل

استراتيجيات فهم الوحدات الطويلة :

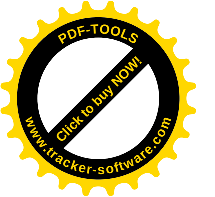
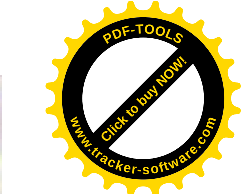
- القدرة على معرفة الطريقة التي تتكون بها الفقرة ؛
- القدرة على ربط أجزاء المختارات الطويلة.

تلك باختصار شديد، أهم الاستراتيجيات التي ينبغي يمتلكها المتعلم، في مراحل دراسية متتالية لكي يوظفها بكيفية واضحة، في تفاعله مع النصوص؛ أي لكي يتحو بالفعل إلى قارئ استراتيجي قادر على تسخير القر لتكوينه وتعلمه الذاتي.

4.3. لماذا يقرأ ؟

إذا كان القارئ المجرد ينجذب لسبب أو لآخر نـ ممارسة القراءة لتلبية بعض من حاجاته وحوافزه الداخلية الخارجية فإن القارئ المتعلم يخوض تجربة القراءة مرة الأخرى، ليكتسب معارف ومهارات عملية وخبر مالية تساعده على متابعة دراسته وتكوينه ومزاولة بعـ الأنشطة التعليمية الأخرى، إضافة إلى أن القراءة قد تصـ بين يديه وسيلة للتواصل والاندماج الاجتماعي والثقافي

ولذلك، فإن ضرورة القراءة في المدرسة غير متروكة لميـ شخصية أو لرغبات ذاتية، وإن كانت هذه الرغبات محـ للإقبال على القراءة و أنشطتها، بل إنها ممارسة إلزامية، إلزا التعلم والتعلم، ووضعياتها مبرمجة ومخططة بصورة مسبـ

بل وحتى أهدافها وكفاياتها لا تعبر عن اختيارات ذاتية، ولكنها أتت نتيجة لتحليل عميق لبنية الممارسة القرائية.

إن القارئ المتعلم، مدعو، للتحكم في هذه الكفايات عبر سلسلة من التعلمات المنظمة والمتعاقبة، والمدرسة مدعوة بدورها إلى جعل هذه التعلمات تجري في شروط تعليمية وتعلمية مناسبة ومشجعة وممتعة.

كفايات القراءة في التعليم الابتدائي

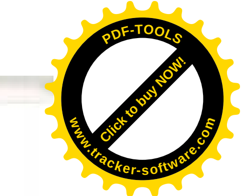
حددت مناهج التعليم المغربي، الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم خلال المراحل المختلفة للتعليم الابتدائي على النحو التالي :

بالنسبة للسنتين الأولى والثانية :

أن يكون المتعلم :

الكفايات الأساسية	الكفايات النوعية
• التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرا	▫ قراءة الحروف العربية مع الحركات القصيرة والحدود والتنوين والشدة، ضمن معجم ثابت ومتحرك.
• التعبير الشفهي بالنسق العربي الفصيح	▫ القراءة الكلية مع الفهم للمعجم الثابت (حروف وكلمات) والمعجم المتحرك (جمل ونصوص بسيطة) مع مراعاة مخارج الحروف ومقتضيات علامات الترقيم وغياب التهجي.

• استثمار البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي	▫ قراءة نصوص بسيطة نثرية وشعرية وصفية سردية وحوارية
• التقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة	▫ استثمار المقروء، من النصوص البسيطة على مستويات التفكير وبعض التدريبات اللغوية والبحث البسيط
• استعمال رصيد وظيفي فصيح يرتبط بحياته، ويتوسع تبعا لتدرج مجالات البرنامج	
• الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل وفقرات قصيرة	
• استعمال اللغة العربية لتحصيل بعض المعارف والتزود ببعض الخبرات المناسبة لمستواه الدراسي	
• استعمال اللغة العربية لإدراك بعض القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية في حدود مستواه الدراسي لتتأصل في كيانه وشخصيته	
• استعمال اللغة العربية للتفتح على البيئة الطبيعية والمحيط الاجتماعي، وعلى ما تزخر به الحياة العامة من عمل ونشاط وإبداع	

بالنسبة للسنوات 3، 4، 5 و 6 :

أن يكون المتعلم :

الكفايات الأساسية	الكفايات النوعية
• قادرا على استيعاب النسق اللغوي الفصيح الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الاندماج الاجتماعي	▫ قادرا على القراءة الصامتة والجهرية المتسمة بجودة الأداء وسلامة النطق وتكوين الصوت تبعا لأساليب المقروء، مع فهم هذا الأخير فهما جيدا واستيعاب جوانبه الخفية
• قادرا على التعبير بواسطة اللغة شفهيا وكتابيا في مواضيع متنوعة ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته	▫ قادرا على الاستماع لما يقرأه غيره قراءة جهرية مع فهمه
• قادرا على القراءة والفهم واستثمار المقروء على مستويات عدة	▫ قادرا على تعرف واستثمار أنواع النصوص من وظيفية أدبية شعرية ونثرية ووثيقية ومترسلة وعلمية واجتماعية وتاريخية وقصصية ومقالة خطبة الخ
• متمكنا من عدد القواعد اللغوية قادرا على استعمالها بشكل صحيح في أنشطته اللغوية المنطوقة والمكتوبة وفي التواصل السليم مع الغير	▫ قادرا على استغلال ما يقرأه في إغناء معارفه وحصيلته المعجمية والارتفاع بمستوى التعبير لديه
• قادرا على استعمال المجال اللغوي وعلى التمييز والموازنة بين مستوياته لتنمو لديه تدريجيا القدرة على الحل المنطقي	▫ قادرا على استخدام المنجد والبحث فيه عن مدلول الكلمات
• قادرا على استخدام فكره في تتبع المشاهد وملاحظتها والتساؤل عن كل ما يعاين ويلاحظ على المقارنة والاستنتاج والاستدلال	▫ قادرا على استثمار النصوص المقروءة على مستويات التفكير والأساليب والتراكيب والصرف والتحويل والمعجم
• قادرا ـ من خلال اللغة ـ على التعرف على القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية ليتمثلها في سلوكه	▫ قادرا على تحليل النصوص بإبراز فقراتها واكتشاف الأفكار الرئيسية الأساسية
• قادرا ـ من خلال اللغة ـ على التفتح على العالم التكنولوجي فيتمثله ويفهم تطوراته	▫ قادرا على تعرف بعض الصور الفنية للنصوص الأدبية
• مكتسبا القدرة على الملاحظة والمقارنة والحكم والتعبير عن وسائل العمل الجديدة	▫ قادرا على البحث عن المعلومات والمعارف، ما يغني حصيلته اللغوية والمعرفية ويعوده على بذل الجهد الذاتي واستثمار الوقت فيما ينفع

• قادرا على تمييز أنواع الخطاب، الأدبي ـ العلمي، الاجتماعي ..	▫ قادرا على قراءة وفهم نصوص غير النصوص المدرسية ▫ قصص، صحف، مجلات، ملصقات، مطويات... الخ
• قادرا على تنظيم عمله وضبط وقته من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلف بإنجازها ويعتاد على ممارستها	

4.1- بأية طريقة يتعلم القراءة ؟

التساؤل عن أنجع طريقة لتعليم القراءة وتعلمها، نقاش قديم : هل نبدأ من الحرف وننتهي بالنص مرورا بالكلمة ثم الجملة أم ننطلق من النص لنصل إلى تجريد الحرف مرورا عبر الجملة فالكلمة ؟

يختصر هذا التساؤل الاختلاف، بل التنوع الذي يفصل طريقة تعليم القراءة إلى طريقين متباينتين : طريقة مقطعية تركيبية وطريقة كلية تحليلية تتوسطه طريقة سميت بالمزجية .

4.1.1- الطريقة المقطعية التركيبية :

وهي طريقة تنطلق من الحرف مقرونا بالصوت ثم تمر بالكلمة والجملة فالنص، وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق في تعليم القراءة .. فقد استخدمها العرب على مدى تاريخهم التربوي في تعليم اللغة العربية للصبية .

ومن بين الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة نشير خصوصا إلى ما يلي :

1. إعمالها لطريقة الإدراك لدى المتعلم، وهو كما حددته الأبحاث العلمية، إدراك كلي لا يلتقط الجزئيات إلا في إطار الأشكال الكلية كالحرف داخل الكلمة وليس مجردا منها .

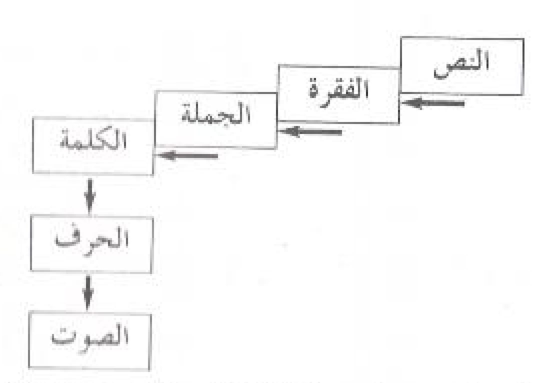
2. إنها طريقة قد تلائم عمليات التعلم كما يمارسها الراشد، ويحاول أن يطبقها تعسفا على الطفل المتعلم.

3. صعوبة تمكن المتعلم من إنتاج كلمات جديدة انطلاقا من الحروف التي تعلمها، أو تكوين جملة سليمة من الكلمات المحدودة التي اكتسبها، وذلك لسبب أساسي وهو أن التعليم بهذه الطريقة يسقط من حسابه الروابط بين كل تلك العناصر .

4.1.2- الطريقةالكليةأوالتحليلية :

وتسمى أيضا بالطريقة الإيديو بصرية **idéo-visuelle**، وقد أسسها الباحث والعالم البلجيكي المعروف أوفيد ديكرولي **O.Decroly** الذي يعرف طريقته المقترحة بأنها طريقة تحليلية، يقوم في إطارها المتعلم بنفسه، بتحليل الجمل إلى مقاطع صوتية ثم إلى رموز خطية.

ويمكن تلخيص ذلك وفق السلسلة التالية :



يشكل النص إطارا عاما للفقرة، والفقرة إطارا للجملة، والجملة إطارا للكلمة، والكلمة تحتضن الحرف رسما وصوتا.

يؤكد ديكرولي في تصوره المنهجي لتعليم القراءة على الأهمية المركزية لمفهوم الاهتمام intérêt، فهو يمثل في نظره الضامن الرئيسي لانخراط المتعلم في الدرس القرائي وجعله بالتالي يحبذ حل إمكاناته وطاقاته الكامنة لأداء المطلوب منه أنشطة وممارسات تتعلق بالقراءة .

وفي جانب آخر، يرى هذا الباحث أن المتعلم يكتشف من خلال القراءة شكلا آخر من أشكال التواصل وخاصة عندما يرى على السبورة كلامه أو كلام زميله، وقد اتخذ شكلا مكتوبا بخط المدرس .

لقد أوضح ديكرولي أن السبب في تسمية طريقته أو نعتها بالكلية يرجع إلى كونها تقترح أن يكون تعليم القراءة معتمدا على تقديم العام قبل الأجزاء أو التفاصيل، لأن ذكاء

المتعلم يشتغل على نفس المنوال، أي إدراك الجملة في كليتها ثم يمر إلى إدراك أن هذه الجملة مكونة من مقاطع متميزة أي الكلمات، وأن هذه الأخيرة تتشكل من حروف أي أجزاء أصغر، وبعد ذلك يلجأ الذكاء إلى استخدام عمليات التجميع والفصل للتمييز والفهم.

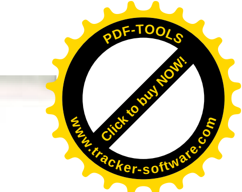
غير أن هاتين الطريقتين تعرضتا معا للتعديل ولبعض الانتقادات، لأن طرحهما بهذا الشكل التفاضلي يغيب في غالب الأحيان ما تنطوي عليه كل منهما من فوائد عملية على مستوى تعليم القراءة.

4.1.3- الطريقة المزجية : Mixte

وهي عبارة عن طريقة توفيقية أو تركيبية بين التعلم المقطعي والتعلم الكلي، وقد استخدمت هذه الطريقة بشكل مكثف من طرف المدرسين لكونها مرتبطة أكثر بالطرق والتقنيات التي تقترحها مناهجهما في تعليم القراءة بالمستوى الابتدائي.

وتعتمد الطريقة المزجية على المبادئ التالية :

- إعطاء الأولوية لاهتمام المتعلم،
- التعامل مع المتعلم كشخص يتوفر على ذكاء،
- لا بد أن ينشط خلال التعلم عن طريق الربط بين تشكيل الرموز المكتوبة والفهم،

- ضرورة إقامة روابط وثيقة بين القراءة والأنشطة اللغوية الأخرى كالكتابة والتعبير .

وبناء على هذه المبادئ، يمكن أن ننظر إلى الطريقة المزجية على أنها :

- طريقة كلية تدمج بعض تقنيات وإجراءات الطريقة المقطعية في سيرورتها وتعطي الاهتمام كمفهوم أهمية بالغة.
- طريقة مقطعية تركيبية تمزج ضمن خطواتها وعملياتها بعض تقنيات وأدوات الطريقة الكلية. وبذلك تستحضر ذاكرة المتعلم لحفظ بعض الكلمات بغية تسهيل إدراكه للحروف والمقاطع التي يتركب منها.

مجمل خاص بالقارئ المتعلم :

من هو ؟	قارئ في طور التعلم، في حاجة إلى استعمال أنشطته اليدوية والعقلية – محدد المواصفات بمرحلة معينة من مراحل نموه العام.
كيف يتعلم القراءة ؟	عن طريق إشباع سيرورة تعلمية تهدف إلى امتلاك استراتيجيات القراءة، مرتبة ترتيبا ديداكتيكيا.
لماذا يقرأ ؟	لتلبية حاجات خاصة وحاجات اجتماعية ولامتلاك كفايات قرائية محددة.
بأية طريقة ؟	طريقة مقطعية وكلية في ذات الوقت.

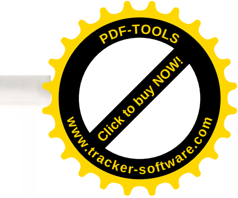
2 ـ النص، موضوع المتعلم

يمثل النص طرفا ثانيا في عملية إنتاج القراءة، وتنطبق هذه الحقيقة ذاتها على المجال التربوي. فتعليم القراءة بالمدرسة هو في الواقع، تنظيم وتأطير للتفاعل الذي ينبغي أن يحدث بين قارئ متعلم ونص مختار في سياق معد سلفا.

فعن طريق تقنيات وممارسات وأنشطة موجهة، نضع القارئ المتعلم وجها لوجه مع نص مختار ليقوم بقراءته أي تفكيك رموزه وفهم دلالاتها والنفاذ إلى أفكاره وتصوراته تمهيدا لتأويله. ويتم ذلك كله عن طريق اقتراح أنشطة تعلمية منتقاة وهادفة.

ومما يزيد في تأكيد هذه الحقيقة، هو عملية الاختيار والانتقاء التي تخضع لها النصوص القرائية في المجال التربوي، ففي المدرسة تعرض على المتعلمين نصوص مقررة إذ استند اختيارها إلى العديد من المعايير النفسية والبيداغوجية والسوسيو ثقافية والتقنية .

ومن أهم هذه المعايير يمكن الإشارة إلى ما يلي :

معايير انتقاء نصوص المناهج :

- تنويع المصادر التي يمكن أن تقتطع أو تقتبس منها النصوص القرائية،ونعني بذلك الكتب والمجلات والصحف اليومية أو الأسبوعية والألبومات والمطويات والملصقات ولهذا التنويع ما يبرره تربويا، إذ من الضروري أن يصادف المتعلم بالمدرسة معظم أشكال الحوامل Supports أو المصادر التي يعاينها يوميا في حياته العامة، وألا تكون هناك قطعية بين ما هو موجود في الواقع وما هو قائم أو مقترح في المدرسة.

- أن تكون النصوص المختارة مغطية لمجمل الحقول المعرفية.

- وأن تكون مرتبطة بمعطيات الواقع الاجتماعي المعيش، عن طريق التعبير الصادق عن مشاكله وقضاياه، دون أن يتم ذلك، على حساب الانفتاح على ثقافات ومجتمعات مغايرة .

- وأن تكون مستوفية لمعظم الشروط التقنية والديداكتيكية التي يتطلبها تعليم القراءة في مستوى من المستويات الدراسية ومنها الشروط التالية :

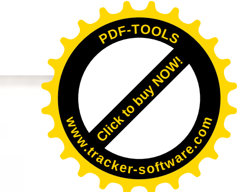
  - التدرج في مستوى الصعوبة،
  - مراعاة قوانين أو قواعد المقروئية **Lisibilité**، إتاحتها لإمكانية استخدام تقنيات وأساليب تعليمية متنوعة مثل : العمل بالمجموعات، التشخيص، النمذجة **Modélisation**، استخدام الرسوم والصور...

- أن تكون منظمة من حيث شكلها : تمييز الفقرات عن بعضها البعض، التهوية، الطول المناسب،
- أن تكون مكتوبة بخط واضح ومتعارف عليه الخ .

تلك أهم المعايير التي نرى أنها ضرورية وأساسية في عملية انتقاء نصوص للقراءة، أي نصوص تسمح للتفاعل وتتيح للمتعلم إمكانيات اكتساب الكفايات الأساسية والنوعية التي ستخلق منه لاحقا قارئا استراتيجيا.

- ضرورة تناسب النصوص المقررة مع الكفايات والأهداف المتوخاة من درس القراءة كدرس شبه مستقل. وبذلك، تصبح لهذه النصوص طبيعة وظيفية وتساعد بالتالي على اكتساب المتعلم كفايات قرائية مضبوطة، أي جملة من الخبرات المعرفية والعملية والحياتية التي تخلق منه قارئا مستقلا وقادرا على التعامل المنهجي مع مختلف أنواع النصوص،
- مسايرتها للمستوى النمائي للمتعلم، أي أن تكون مفاهيم وكلمات وجمل ومضامين تلك النصوص مراعية لقدرات المتعلم على استخدام ما يمتلكه في مرحلة ما من مراحل عمره، من بنيات وعمليات عقلية محددة ومتماشية مع اهتماماته وحاجاته النفسية والاجتماعية التي تميزه .





- اشتمال النصوص القرائية على قيم ومعايير سوسيو ثقافية إيجابية كقيم العدل والحق والمسؤولية والحرية والمبادرة والتضامن والتسامح والتآزر لأن من شأن هذه القيم أن تعمل على تنشئة المتعلم المواطن المستعد للمشاركة والمساهمة في تنمية مجتمعه وتطوير وسطه الأسري الاجتماعي والقادر على تحمل مسؤوليته العامة والخاصة بشكل فعال وناجح .

- ضرورة أن تكون النصوص متنوعة في لغتها وصيغتها، أي أن تتضمن معجما لغويا وتراكيب وأساليب وصيغ صرفية مناسبة لمستوى المتعلمين، ومسايرة لخصوصيات البنية الداخلية للغة .

3 ـ السياق التعليمي

كما تعرفنا على ذلك من قبل، يكون السياق الطرف الثالث في عملية التفاعل المنتج للقراءة. وإذا كان تأثيره على الممارسة القرائية تأثيرا مؤكدا وفق معظم التحاليل والدراسات كما أسلفنا، فإن تأثيره على تعلم القراءة في المجال التربوي ليس مسألة مؤكدة فحسب، وإنما مسألة مقصودة ومخططة ومنظمة، بل إن السياق نفسه ليس متروكا للصدفة والعفوية، بل نتيجة لنفس التخطيط والقصدية.

يقوم السياق في المجال التربوي على التداخل بين عناصر ومكونات أساسية أهمها :

- الفضاء المؤسسي الذي تجري فيه عمليات وسيرورات تعلم القراءة وتعليمها،
- الموارد البشرية والمادية التي توجد في متناول القارئ المتعلم لتنظيم سيرورة تعلمه وتأطيره من الناحية التقنية والتربوية.

1.3- الفضاء المؤسسي :

يعيش المتعلم القارئ في فضاء مؤسسي، يتميز بكونه مندرجا في إطار نسق تربوي منظم ومحكوم بقواعد وأعراف




بيداغوجية واجتماعية وثقافية محددة، يوجد المتعلم داخل فضاء يؤثر عليه تأثيرا قصديا، ويدعوه إلى بذل مجهودات عقلية ووجدانية وحركية كافية لينجز مهام وأنشطة قرائية مخططة بشكل مسبق.

ويختلف تنظيم الفضاء المؤسسي باختلاف الأنشطة التربوية وبتباين الأنساق والنماذج التعليمية المتعددة، إلا أن معظم الأفكار والمبادئ التي تشكلت من خلال دراسة هذا الفضاء، قد أجمعت على ضرورة أن يكون هذا الفضاء :

- ميسرا لعمليات التعلم، وخاصة تعلم القراءة،
- محفزا على النشاط والعمل الدراسي وعلى الإقبال أو الانخراط في السيرورات القرائية المتنوعة،
- مريحا ومسعفا على عملية التعليم من حيث الجانب المعماري ونظام التهوية والإنارة والنظافة والتزيين الخ،
- مدبرا ومسيرا وفق سياسة تدبيرية وإدارية تتماشى مع الغايات المتوخاة من النظام التعليمي وتساهم في تسهيل وتيسير أنشطة وممارسات المشتغلين بكافة فآتهم : مدرسون، إداريون ومتعلمون
- مؤثثا وفق رؤية بيداغوجية واضحة تخدم أهداف النسق التعليمي، وتساعد على أداء أدوار الفاعلين بصور تسهل عمليات السعي إلى تحقيق هذه الأهداف.

أما من حيث المكونات الرئيسية للفضاء المدرسي أو المؤسسي، فيمكن تحديد أهمها في التالي :

ـ المؤسسة المدرسية،

ـ حجرة الدراسة،

ـ الخزانة المدرسية،

ـ جماعة القسم وأشكال تكوينها باعتبارها بنية اجتماعية علائقية قد تؤثر سلبا أو إيجابا على التعلم وعلى التواصل.

2.3- الموارد المادية والبشرية :

تنقسم الموارد المتاحة مدرسيا لإجراء عمليات التعلم إلى قسمين متميزين، ولكنهما متكاملين من حيث خدمتهما لهذه العملية، ويتعلق الأمر بالموارد البشرية والموارد المادية.

1.2.3- الموارد البشرية :

وتتمثل بالأساس في وجود مدرسين يتمتعون بمواصفات وتكوين معين، مهمتهم الرئيسية هي السهر على تخطيط وتنظيم وتنفيذ وضعيات تعلمية ملائمة وقادرة على حفز المتعلم وإفساح المجال لإبراز إمكاناته الخاصة في إنجاز المهام والأنشطة التعلمية المقترحة .

إن التفاعل الذي ينبغي أن يحدث بين المتعلم والنص القرائي، ليس تفاعلا تلقائيا ولكنه يعتمد في جوهره على جملة التقنيات والطرق والممارسات التي يقوم بها المدرس والتي تجري وفق خطة مسبقة ومعدة سلفا، وتطرح مثل هذه




المهمة على المدرس أن يكون قادرا وفق تكوين وتدريب معينين على تجديد وتطوير وسائل عمله بصورة تجعله يتجاوز دور المتلك للمعارف ليصبح أيضا :

- ملاحظا،
- منشطا،
- مخرجا Réalisateur
- مقوما،
- مربيا،
- منظما،
- مديرا للعلاقات والنزاعات،
- الخ

وأن يمارس إلى جانب هذه الأدوار والمهام أسلوبا ديمقراطيا في تسيير القسم وتدبيره.

إن ممارسة مثل هذه المهام، تجعل الدرس يخرج عن صورته التقليدية المعهودة، والمتمركزة حول المعرفة على حساب النمو الخاص بالمتعلم ليصبح عبارة عن عدد من الفرص التي تمنح للمتعلم إمكانيات هائلة لممارسة تجربة التعلم الذاتي الموجه من طرف مدرس واع ومستشعر لحاجات المتعلمين وقادر على تكييف خبرات في الراشد في لصالحهم.

3.2.2- الموارد المادية :

أداء أي منهاج يعتمد أيضا على المكون المادي اعتمادا كبيرا، ولذلك كان هذا المكون من الأمور الأساسية التي ينبغي أن توفرها المدرسة وخصوصا في جانبها الديداكتيكي، ولا نعني بالتوفير هنا كثرة الوسائل المادية التعليمية بل نقصد أساسا :

- وجود موارد مادية كافية،
- وجود موارد مادية مناسبة،
- وجود موارد مادية مصممة خصيصا لإنجاز دروس القراءة،
- وجود موارد بالنسبة لطرفي العملية التعلمية، المدرس والمتعلمون على حد سواء،
- وجود موارد مادية قابلة للاستعمال، وليس مجرد مواد أو أدوات للديكور .




كتابغرافيا

• جاك بروند، وآخرون، تعريب : الدكتور محمد منير مرسي واسماعيل أبو العزائم ، الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه (1984)، عالم المعرفة، لبنان.

• وزارة التربية الوطنية، المناهج التربوية للتعليم الابتدائي، يونيو 2002.

• (1) عبد الرحيم ايت دوصو وآخرون "في طرق وتقنيات التعليم سلسلة علوم التربية" ع 7

• (2) ينبغي تفهم الأنشطة هنا بالمعنى البياجسياني للكلمة، أي جملة من "السلوكات" ذات الوجهين، الوجه الحركي والوجه الذهني.

بيبليوغرافيا

BLOOM *caractéristiques individuelles de l'apprentissage*, 1972

DEMERS, C. & LANDRY,N. (1994). *Didactique des projets de lecture*. Rimouski, Editeur de l'Artichaut.

FOUCAMBERT, J.*La manière d'être lecteur*, Mdi, 1985.

FUALKOW, E (1992), *Une situation autonome à l'école*, Revue Française de Pédagogie, n° : 98

GIASSON, J. *La lecture. : de la théorie à la pratique.*, 1995. Ed. Gaëten , M, 1995

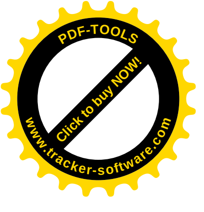
GIASSON, J & THERIAULT, J. (1983). *L'Apprentissage et l'enseignement de la lecture*, Montréal, Editions Ville - Marie.

RICHAUDEAU, F. *La lisibilité* , Paris, Ed. Retz, 1976

PIAGET, J. *Six études en psychologie*, Denoël

TORAILLE, R. *L'Apprentissage de la lecture.*, Ed. Istra, Paris.


مطبعة النجاح الجديدة
الدار البيضاء





" قد يكون القارئ طفلا أو راشدا، وقد يكون مستوى نضجه العام محددا بدرجة النمو النفسي الذي بلغه في مرحلة ما من مراحل العمر، إلا أن ذلك لا ينفي القول بأن القارئ هو ذات فاعلة تمتلك من المواصفات والمؤهلات ما يجعلها تمارس فعل القراءة وتدرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين في سياق محدد. "

الكتاب القادم :

2- تدريس القراءة: الكفايات والاستراتيجيات

دليل تطبيقي

hakiba@menara.ma

الثمن : 10 د.